

Rutter, Sabrina; Bremm, Nina; Wachs, Stefanie

## Wahrnehmung und Gestaltung von

## Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"*. Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 277-300



### Quellenangabe/ Reference:

Rutter, Sabrina; Bremm, Nina; Wachs, Stefanie: Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage - In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"*. Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 277-300 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213862 - DOI: 10.25656/01:21386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213862>

<https://doi.org/10.25656/01:21386>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## **9. Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage**

Sabrina Rutter, Nina Bremm & Stefanie Wachs

In den vergangenen Jahren kommen internationale wie nationale Untersuchungen zu Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen zu dem Ergebnis, dass ein tragfähiges Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis nicht nur statistisch signifikante Effekte auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen, sondern auch auf die Selbstwirksamkeit und Motivation der Lehrkräfte hat (u. a. Kuhn & Fischer, 2014; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Drucks, Osipov & Quenzel, 2010; Baumert & Kunter, 2006). Insbesondere für Schulen in herausfordernder Lage verweisen jüngste Studien vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit auf die Bedeutsamkeit der Beziehungsebene (u. a. Bremm, 2019; Racherbäumer & van Ackeren, 2015; Rutledge, Cohen-Vogel, Osborne-Lampkin & Roberts, 2015; Smyth 2014; Stojanow, 2013). Ein positives Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen stellt somit nachweisbar einen Zugewinn für beide Seiten dar und sollte für alle Beteiligten erstrebenswert sein. Für die Schulentwicklungsarbeit bedeutet dies, dass Schulen notwendigerweise ein Programm zur Veränderung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen mitbringen müssen, dessen Einlösung auch empirisch überprüft werden kann.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse des Potenziale-Projekts zur Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage vorgestellt. Hierzu wird als Erstes ein Überblick über den Forschungsstand zu Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen gegeben. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob sich die mithilfe von quantitativen Instrumenten längsschnittlich gemessene Beziehungsqualität zwischen der Eingangs- und Abschlussbefragung im Schuljahr 2014/15 und 2017/18 verbessert hat. Als Nächstes werden zwei Schulen, bei denen sich während der Projektzeit die Beziehungen zu den Schüler\*innen aus Sicht der Lehrkräfte deutlich zum Positiven verändert hat, genauer in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stehen Faktoren, die auf die Entwicklung Einfluss

genommen haben. Grundlage für die Analyse der Gelingensbedingungen sind ein speziell für das Potenziale-Projekt entwickelte Instrument der Prozessdokumentation sowie Interviews, die mit ausgewählten Schulvertreter\*innen im Schuljahr 2017/18 geführt wurden.

## **1 Forschungsstand zu Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen**

Die Darstellung der empirischen Erkenntnisse erfolgt in zwei Teilen: Zunächst wird die Bedeutung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen fokussiert, anschließend für das berufliche Selbstkonzept und Handeln der Lehrkräfte.

### **1.1 Die Bedeutung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen**

Die Veröffentlichung der Studie „Visible Learning“ des Neuseeländers John Hattie im Jahr 2008 sorgte weltweit für großes Aufsehen und regte spätestens mit der deutschen Übersetzung „Lernen sichtbar machen“, die im Jahr 2013 erschien, hierzulande die Diskussion um Schul- und Unterrichtsentwicklung an (Terhart, 2014). Auf Basis von über 800 Meta-Analysen stellt Hattie fest, dass eine Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung, die auf Kooperation und Akzeptanz beruht, individuelles Feedback und die Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit der Lehrkräfte zu den wichtigsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg der Schüler\*innen gehören (Hattie, 2008). Die COACTIV-Studie<sup>1</sup>, die in den Jahren 2003 und 2004 ergänzend zur PISA-Untersuchung durchgeführt wurde, betont ebenfalls den bedeutsamen Beitrag von positiven Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen für die Unterrichtsqualität und zeigt am Beispiel des Fachs Mathematik auf, dass neben dem Professionswissen auch die Begeisterung und Motivation für das Unterrichten und das unterrichtete Fach entscheidende Auswirkungen auf den Lernfortschritt hat (Baumert & Kunter, 2006). Hierbei wirken sich die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen nicht direkt auf den Lernerfolg, sondern indirekt über das Selbstkonzept und die motivationalen Orientierungen der Schüler\*innen aus (Kemna, 2012).

Insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage können tragfähige Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen eine Möglichkeit darstellen, der sozial bedingten Benachteiligung der Schüler\*innen zu begegnen und

---

1 COACTIV steht für „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“.

Bildungschancen zu erhöhen (Racherbäumer, 2017). Den Annahmen der *attachmet theory* (Bowlby, 1975) folgend, dokumentieren internationale Studien, dass Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Familien, die ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrkräften aufbauen können, positivere Entwicklungen in ihrer Lernmotivation, ihren Beziehungen zu Peers, ihrer Beteiligung am Unterricht und schulischen Leistungsfähigkeit aufweisen (u. a. Sabol & Pianta, 2012; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Pianta & Allen, 2008). Zudem können vertrauensvolle Beziehungen zu den Lehrkräften dabei helfen, negative emotionale und Instabilität auslösende Erfahrungen, wie z. B. psychische und physische Unsicherheit in der frühen Kindheit, zu überwinden (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

In einer Längsschnittstudie zur Evaluation einer Reihe von Schulentwicklungsmaßnahmen an Ganztagsoberschulen in Niedersachsen können Bauer und Burchert (2015) überdies nachweisen, dass es Schulen mit einem besonders wertschätzenden Arbeits- und Sozialklima für den potenziell krisenbehafteten Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I gelingt, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen zu stabilisieren, sodass sie psychisch belastbarer werden (ebd.). Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ identifiziert sowohl direkte als auch indirekte positive Effekte auf die Entwicklung der Schulnoten, der Lernmotivation, und weniger abweichendes Sozialverhalten in der Schule, wenn die Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen in den Ganztagsangeboten von den Schüler\*innen als unterstützend und fair erlebt werden. Dabei ist die Qualität der sozialen Beziehungen in den Ganztagsangeboten eng verbunden mit anderen Qualitätsmerkmalen (z. B. Strukturiertheit, Herausforderung, Partizipation), die sich auf die Gestaltung der Ganztagsangebote beziehen (Kuhn & Fischer, 2014).

In der Studie „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Alphabeten (HaBil)“ wird dargelegt, dass vor allem die Bereitschaft von Lehrkräften, Schüler\*innen unabhängig von dem schulischen Leistungsstand individuell wahrzunehmen und für schulische Bemühungen anzuerkennen, die Lernmotivation fördert und Schulentfremdung verhindert (Drucks, Osipov & Quenzel, 2010). An dieses Ergebnis anschließend, illustriert die Studie „Wie ticken Jugendliche?“, dass die bedeutsamsten Kriterien von guter Schule den Jugendlichen zufolge die Kompetenz, Empathie und Ausstrahlung der Lehrkräfte, deren Verständnis für das außerschulische Leben sowie ein harmonisches Verhältnis sind. Die Jugendlichen heben hervor, wie wichtig eine respektvolle Umgangsweise zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ist und wünschen sich Lehrkräfte, die individuelle Stärken fördern und Schwächen unterstützen (Calmbach, Thomas, Borchard & Flaig, 2012). Für Schulen in sozial deprivierter Lage, denen es gelingt, positiv auf die Lernleistungen und Bildungslaufbahnen einzuwirken, können sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene neben klassischen Merkmalen der Schul- und Unterricht-

qualität (bspw. Innovationsbereitschaft, Kooperationspraxis und adaptive Unterrichtsgestaltung) die Fähigkeit von Lehrkräften, eine anerkennende und wertschätzende Beziehung zu Schüler\*innen aufzubauen und einen freundlichen Umgang miteinander zu pflegen sowie hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit als Schlüsselfaktoren für den Lernerfolg identifiziert werden (u. a. Bremm, 2019; Racherbäumer & van Ackeren, 2015; Rutledge, Cohen-Vogel, Osborne-Lampkin & Roberts, 2015; Smyth, 2014; Stojanow, 2013). Eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen, die durch eine ressourcenorientierte Grundhaltung seitens der Lehrkräfte geprägt ist, kann demnach als Qualitätsmerkmal einer guten Schule angesehen werden, da sie die Lernbereitschaft und das Selbstbild der Schüler\*innen und somit auch den Lernerfolg begünstigt. Hierbei sind die Anerkennung und Wertschätzung, der Respekt, und das Verständnis der Lehrkräfte nicht nur Grundlage für ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Schüler\*innen, sondern auch Kennzeichen einer professionellen Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen.

Vor dem Hintergrund, dass verschiedenste Studien aufzeigen, dass die lehrkraftseitige Wahrnehmung der Schüler\*innen und Eltern an Schulen in sozial-räumlich deprivierter Lage eher problemorientiert als anerkennend und wertschätzend ist (u. a. Fölker & Hertel, 2015; Jäger, 2014; Wiezoreck & Pardo-Puhmann, 2013), sind die referierten Befunde besonders relevant. So bergen Defizitperspektiven und fehlender Respekt seitens der Lehrkräfte die Gefahr, ungleiche Bildungschancen von sozial benachteiligten Schüler\*innen grundzulegen und fortzuführen, was etwa in der Beurteilung der individuellen Leistungsfähigkeit zum Tragen kommt (Racherbäumer, 2017). Internationale Untersuchungen belegen, dass je niedriger das soziale Herkunftsmilieu der Schüler\*innen ist, desto geringere Erwartungen haben Lehrkräfte an die Leistungsfähigkeit von Schüler\*innen (u. a. Brault, Janosz & Archambault, 2014; Argirdag, van Avermaet & van Houtte, 2013; Tenenbaum & Ruck, 2007). Hieraus kann ein Teufelskreis von *self-fulfilling-prophecies* erwachsen, denn die niedrigen Leistungserwartungen hängen empirisch wiederum mit einer schwächeren Leistungsentwicklung sowie einer geringeren Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler\*innen zusammen (Argirdag, van Avermaet & van Houtte, 2013).

Eine Vielzahl an Untersuchungen zu Schullaufbahnnempfehlungen zeigt zudem, dass schulleistungsfremde Kriterien wie bspw. gute Umgangsformen und ein positives Sozialverhalten (Schumacher, 2002), antizipierte elterliche Unterstützungsmöglichkeiten (Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Hollstein, 2008) und ökonomische Ressourcen der Familie (Bos & Pietsch, 2007) sowie ethnisierende und geschlechtsbezogene Deutungen (Gomolla & Radtke, 2009; Weber, 2003) in die Bewertungen von Lehrkräften einfließen. Bezugnehmend auf das *Theorem der kulturellen Passung* von Bourdieu kann

argumentiert werden, dass in Schule bewertete Leistungen nicht nur von den fachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen abhängen, sondern vor allem von ungleichen Nähe- und Distanzverhältnissen zwischen ihren milieuspezifischen Handlungspraktiken und Bildungspräferenzen und den impliziten Erwartungs- und Anforderungsstrukturen der Bildungsinstitutionen an diese (Bourdieu & Passeron, 1971). So kommt auf der Ebene der Beziehungen den sozialstrukturellen Kategorien wie Klasse, Ethnizität und Geschlecht eine zentrale Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu. Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014) resümieren auf Grundlage zahlreicher empirischer Studien, dass „die Interaktionsbeziehungen durch unterschiedliche Grade des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens, der Wertschätzung und Anerkennung gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 199) und somit zur Ungleichbehandlung und differentiellen Entwicklung von Schüler\*innen unterschiedlicher Herkunft beitragen.

## **1.2 Die Bedeutung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen Beziehungen für das berufliche Selbstkonzept und Handeln der Lehrkräfte**

Der Einfluss von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen ist gut erforscht, weniger bekannt ist, wie sich die Beziehungen auf das berufliche und private Leben der Lehrkräfte auswirken. Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen einen großen Stellenwert für die pädagogische Arbeit einnimmt. So geht im Rahmen einer Untersuchung von 1585 Lehrkräften an bayrischen Schulen aller Schulformen aus dem Jahr 2000 hervor, dass das Wohlfühlen der Schüler\*innen in der Schule, eine gelingende Kooperation im Kollegium sowie positive Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen ganz oben in der Hierarchie bedeutsamer Kriterien von Schulqualität stehen. Zu dem Themenkomplex zählen u. a. der allgemeine Umgangston, eine gerechte Behandlung aller Schüler\*innen sowie das Ernstnehmen von Meinungen und Problemen der Schüler\*innen (Ditton & Merz, 2000).

Vorrangig Studien aus dem englischsprachigen Raum belegen weiterhin, dass sich wertschätzende und anerkennende Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen nicht nur förderlich auf die Lernleistungen und das Fähigkeitsbild der Schüler\*innen, sondern auch positiv auf das Wohlbefinden, das emotionale Erleben und die Motivation der Lehrkräfte auswirken (u. a. Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Shann, 1998). Etwa stellt Hargreaves (2000) ausgehend von über 50 Interviews mit Lehrkräften fest, dass ein Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen, das von gegenseitiger Wertschätzung getragen wird, die wichtigste Quelle für Freude und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf ist. Dies gilt sowohl für Grundschul- als auch für Sekundarschullehrkräfte, wenngleich die Ergebnisse auf emotional intensivere Beziehungen in Grundschulen hindeuten als in Sekundarschulen (ebd.). Umge-

kehrt ergibt eine beachtliche Anzahl von Untersuchungen, in denen unterschiedliche Faktoren im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Lehrkräften untersucht werden, dass Lehrkräfte das Fehlverhalten von Schüler\*innen als besonders belastend bewerten und dauerhaft über ein schlechteres Wohlbefinden, verminderte Arbeitsbegeisterung und emotionale Erschöpfung berichten, wenn sie ein erhöhtes Maß an Unaufmerksamkeit, Störungen oder Disziplinarprobleme im Unterricht wahrnehmen (u. a. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik & Fahlman, 2015; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014; Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller & Wirsching, 2006; Yoon, 2002). Zudem stellt sich heraus, dass das Fehlverhalten von Schüler\*innen dazu führt, dass sich Lehrkräfte abgelehnt fühlen und dass sie keine tragfähigen Beziehungen zu Schüler\*innen aufbauen können (Hargreaves, 2000; Newberry & Davis, 2008). Da die Gestaltung positiver Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen ein zentrales Ziel für Lehrkräfte ist, kann die Nichterfüllung dieses Ziels das Wohlbefinden der Lehrkräfte erheblich beeinträchtigen (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2017; Butler, 2012; Klassen, Perry & Frenzel, 2012).

Während die bisher präsentierten Forschungsbefunde zu Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen quantitativ ausgerichtet sind, wird die Frage nach der wahrgenommenen Funktion, der konkreten Gestaltung und der antizipierten Wirkung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen zu großen Teilen über qualitative Studien ausgearbeitet (u. a. Helsper & Hummrich, 2008; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014). Etwa kann Racherbäumer (2017) anhand von Interviews mit Lehrkräften an Schulen in sozial deprivierter Lage drei Muster identifizieren, die sich hinsichtlich der subjektiven Deutung der schulischen Situation und der diesbezüglichen Haltung unterscheiden:

- (1) Der Typ *Fürsorge* sieht die Grundbedürfnisse nach Bindung, Orientierung und Kontrolle bei den Schüler\*innen verletzt, da die Eltern nicht verlässlich erscheinen. Die Lehrkräfte dieses Typus erleben die familialen Verhältnisse als hoch belastend, was sich in der konkreten Auseinandersetzung mit den Schüler\*innen in mitleidvoller Hinwendung äußert. Vor diesem Hintergrund nehmen die Lehrkräfte die Funktion einer festen Bezugsperson ein und versuchen, vermeintlich elterliches Fehlverhalten zu kompensieren. Um diese Aufgabe zu erfüllen, werden organisationale Rahmenbedingungen so verändert, dass auch die Allokationsfunktion von Schule in den Hintergrund tritt. Obschon die Schüler\*innen fachlich und individuell gefördert werden, werden sie aus Sicht der Lehrkräfte den Anschluss an die altersentsprechende Lerngruppe nicht erreichen (können). Kritisch zu hinterfragen wäre, welchen Einfluss die niedrigen Lern- und Leistungserwartungen der Lehrkräfte auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen haben (ebd.).

- (2) Der Typ *Distinktion* problematisiert ebenfalls die häusliche Situation und markiert die belastenden familialen Lebensumstände als ursächlich für die schulischen Probleme. So stehen die wahrgenommenen stark begrenzten Handlungsmöglichkeiten der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler\*innen angesichts der scheinbar mangelnden elterlichen Unterstützung bzw. erzieherischen Kompetenzen und der fehlenden Begabung der Schüler\*innen im Vordergrund. Kennzeichnend für diesen Typus sind Distinktionen, die die Gruppe sozial benachteiligter Schüler\*innen und Eltern als nicht passend zum schulischen Setting beschreiben. Im Kontrast zu dem ersten Typus ist keine Betroffenheit oder Mitleid mit der Situation dieser Schüler\*innen rekonstruierbar, vielmehr werden sachlich die vermeintlichen Fakten dargestellt. Hinzu kommt eine äußerst defizitorientierte Perspektive auf Schüler\*innen und Eltern mit Migrationshintergrund. Scheinbare kulturelle Passungsprobleme und mangelnde Integrationsbemühungen sind aus dieser Perspektive der Lehrkräfte nur auf Seiten der Familie selbst auszugleichen. Dabei wird betont, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule unter diesen Umständen nicht eingelöst werden kann. Insgesamt zeichnet sich dieser Typus dadurch aus, dass er keine offensichtlichen Strategien im Umgang mit und zur Förderung von sozial benachteiligten Schüler\*innen entwickelt und praktiziert. So werden auch keine Besonderheiten mit Blick auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung genannt. Aus Schulentwicklungssicht wäre die Haltung und die pädagogische Praxis der Lehrkräfte vor dem Zielhorizont von Bildungsgerechtigkeit zu überprüfen (ebd.).
- (3) Der Typ *Anerkennung* zeichnet sich durch eine grundlegende wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegenüber Schüler\*innen und Eltern aus. Dieser Typus nimmt zwar ebenfalls ein Passungsproblem wahr, verortet aber im Gegensatz zu dem zweiten Typus die notwendigen Anstrengungen auf Seiten der Lehrkräfte. Die Gestaltung einer positiven Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung bildet aus Sicht der Lehrkräfte die Basis von Schule und Unterricht. Hierzu bedarf es auch organisationaler Rahmenbedingungen, die durch ein hohes Zeitkontingent der Klassenlehrer\*innen in den entsprechenden Lerngruppen gekennzeichnet sind. Ziel ist, die Entwicklung der Schüler\*innen im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu befördern und bestmögliche Bedingungen für schulisches Lernen zu schaffen. Im Gegensatz zu dem ersten und zweiten Typus werden die Bemühungen der Eltern grundsätzlich anerkannt und nicht im Vorfeld verurteilt. Dieser Typus kommt dem eingangs formulierten Anspruch an eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen recht nahe (ebd.).



## 2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

In diesem Beitrag wird zunächst mithilfe der Daten der Ausgangs- und Abschlussbefragung im Schuljahr 2014/15 und 2017/18 der Frage nachgegangen, ob der im Beitrag von Holtappels, van Ackeren und Kolleginnen in diesem Band ausführlich dargestellte designorientierte Schulentwicklungsansatz zu einer Verbesserung der quantitativ gemessenen Beziehungsqualität über alle im Projekt teilnehmenden Schulen geführt hat. Vor dem Hintergrund, dass die Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen datengestützt zu Netzwerken zusammengestellt wurden und an unterschiedlichen Schwerpunktthemen gearbeitet haben<sup>2</sup> (vgl. hierzu ausführlich Hillebrand et al., 2017), wird darüber hinaus untersucht, ob sich zwischen den themenspezifischen Netzwerken unterschiedliche Entwicklungen im Zeitverlauf zeigen.

Um den vielfältigen Entwicklungsaktivitäten der schulischen Akteure Rechnung zu tragen und Prozesse der Schulentwicklung, die mit einer Verbesserung der wahrgenommenen Beziehungsqualität zusammenhängen können, genauer zu verstehen, werden anschließend zwei ausgewählte Schulen, bei denen sich merklich Veränderungen auf der Beziehungsebene abzeichnen, durch Rückgriff auf weiteres qualitatives Datenmaterial genauer in den Blick genommen.

## 3 Quantitative Studien

Bevor die empirischen Befunde aus den quantitativen Studien vorgestellt werden, sollen vorab die Stichprobe und Instrumente beschrieben werden.

### 3.1 Stichprobe

Die Datengrundlage der nachfolgend berichteten Ergebnisse bildet die in den Ausgangs- und Abschlussbefragungen im Schuljahr 2014/15 und 2017/18 des Potenziale-Projekts erhobenen Angaben von Lehrkräften. Berichtet werden Querschnittsdaten im Trend zu beiden Messzeitpunkten, ein echter Längsschnitt wurde aufgrund hoher Fluktuation und damit einhergehenden geringen Fallzahlen im Längsschnitt nicht realisiert. In die Analysen können zum Messzeitpunkt I Daten von 1102 und zum Messzeitpunkt II Daten von 982 Lehrkräften einbezogen werden. Die Daten stammen zum Messzeitpunkt I von 35 Schulen (eine Schule musste aus den Analysen entfernt werden, da die Rück-

---

2 Die Netzwerke 1.1. und 1.2. befassten sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Lehrkräftekooperation, 2.1. und 2.2. mit Unterrichtsentwicklung und 3.1. und 3.2. mit Ressourcennutzung.

laufquoten zu gering ausfielen). Zum Messzeitpunkt II können aus demselben Grund nur Daten von 32 Schulen einbezogen werden.

### 3.2 Instrumente

Eingesetzt wurde eine Skala, die ursprünglich in PISA entwickelt wurde (Kunter et al., 2002) und mitunter Anwendung in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ fand (Quellenberg, 2009). Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen aus Sicht der Lehrkräfte wurde durch fünf Items erfasst: „Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler\*innen zu sagen haben“ (1), „Die meisten Lehrkräfte behandeln die Schüler\*innen fair“ (2), „Die meisten Lehrkräfte haben offene, ehrliche und freundliche Beziehungen zu den Schüler\*innen“ (3), „Die meisten Lehrkräfte versuchen, die Probleme der Schüler\*innen zu verstehen“ (4), „Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler\*innen sich wohlfühlen“ (5). Die eingesetzte Skala ist in Tabelle 1 mit einem Beispielitem und den inneren Konsistenzen für den ersten und zweiten Messzeitpunkt dargestellt. Aus den Einzelitems konnte jeweils eine Skala mit sehr guter Reliabilität ( $\alpha$  MZP I 0,834 /  $\alpha$  MZP II 0,851) gebildet werden. Die Skalen wurden zunächst im Rahmen eines Pretests an vier Schulen erfolgreich getestet und dann zum ersten und zweiten Messzeitpunkt des Potenziale-Projekts eingesetzt.

Tab. 1: Skala zur Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung aus Lehrkräftesicht

Skala	Messzeitpunkt	Beispielitem	Antwortkategorien	N	M	SD	$\alpha$
Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung	MZP I	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen (5)	(1) trifft nicht zu – (4) trifft zu	1065	3,20	0,42	.834
Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung	MZP II	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen (5)	(1) trifft nicht zu – (4) trifft zu	930	3,18	0,43	.851

### 3.3 Ergebnisse

Um zu untersuchen, ob sich die Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen den beiden Messzeitpunkten verändert hat, wird ein t-test bei abhängigen

Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich über alle Schulen, die am Potenziale-Projekt teilgenommen haben, keine Verbesserung der durch Lehrkräfte wahrgenommenen Beziehungsqualität feststellen lässt ( $t_1$   $M=3,20$ ;  $t_2$   $M=3,18$ ).

Vergleicht man die Mittelwerte nach Schulnetzwerken und somit nach Arbeitsschwerpunkten getrennt, zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten (zur Interpretation der Daten vgl. Holtappels und Brücher in diesem Band). Jedoch fällt auf, dass die durchschnittlichen Werte aller Schulen im Netzwerk 3.1. tendenziell, wenn auch nicht signifikant, zum zweiten Messzeitpunkt höher ausfallen ( $t_1$   $M=3,13$ ;  $t_2$   $M=3,27$ ). Dieser Befund kann damit im Zusammenhang stehen, dass sich die Teilnehmenden dieses Netzwerks neben dem Abbau von Defizitperspektiven (vgl. hierzu ausführlich Bremm, 2019) und der Stärkung der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, insbesondere mit Fragen der Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen beschäftigt haben. Im Hinblick auf signifikante Veränderungen in den Einschätzungen der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen in einzelnen Schulen des Netzwerks 3.1 stechen zwei Schulen heraus: ein Gymnasium ( $t_1$   $M=3,17$ ;  $t_2$   $M=3,38$ ), das im Folgenden Baumschule genannt wird, sowie eine Gesamtschule ( $t_1$   $M=2,98$ ;  $t_2$   $M=3,18$ ) – im weiteren Verlauf als Vogelschule bezeichnet.

## **4 Qualitative Studien**

In diesem Teilkapitel soll anhand qualitativer Daten nachgezeichnet werden, welche Entwicklungswege diese beiden Schulen im Rahmen des Potenziale-Projekts gegangen sind. Ziel ist es, Prozesse, die zur Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen geführt haben, genauer zu verstehen und ein umfassenderes Bild der Entwicklungen zu bekommen.

### **4.1 Datengrundlage**

Für die Erforschung der Bedarfe, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernder Lage wurden neben quantitativen Methoden auch qualitative Methoden eingesetzt (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Die qualitativen Methoden umfassen zum einen vertiefende Fallstudien an sechs Projektschulen unterschiedlicher Schulformen. Pro Fallstudie fand eine Gruppendiskussion mit einem Teil des Kollegiums, eine Gruppendiskussion mit der Netzwerkmoderatorin und der Begleitenden Lehrkraft sowie ein Einzelinterview mit der Schulleitung statt (vgl. Drucks & Webs in diesem Band). Zum anderen wurden die Schulentwick-

lungsprozesse an den Projektschulen, die Netzwerkarbeit sowie die Unterstützungsangebote des Entwicklungsteils wissenschaftlich begleitet, dokumentiert und evaluiert. Mithilfe des speziell für das Potenziale-Projekt entworfenen Schulentwicklungsportfolios wurde das Prozessgeschehen für jede einzelne Schule schriftlich festgehalten. Auf der Grundlage dieser umfangreichen Informationen verfassten die Begleitenden Lehrkräfte zudem Entwicklungsgeschichten von ausgewählten Einzelschulen (vgl. Kamski et al. in diesem Band), die ebenfalls in die Darstellungen des vorliegenden Beitrags einfließen.

## 4.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Prozessdokumentation, Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Entwicklungsgeschichten erfolgt mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016; 2015). Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist, das Material auf einem vorgegebenen Abstraktionsniveau so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Der verbleibende Textkorpus soll ein überschaubares Abbild des Grundmaterials darstellen. Mayring hat für die zusammenfassende Inhaltsanalyse ein Ablaufmodell entwickelt, das die wesentlichen Arbeitsschritte bündelt: Zuerst wird das Material entlang der forschungsleitenden Fragestellung gesichtet und inhaltstragende Textbestandteile sprachlich und grammatikalisch einheitlich paraphrasiert. Anschließend wird das Abstraktionsniveau der Zusammenfassung bestimmt, anhand dessen alle Paraphrasen generalisiert werden. Hieran schließen sich die zwei Reduktionsschritte der Selektion (bedeutungsgleiche Paraphrasen werden gestrichen) und Bündelung (Paraphrasen mit gleicher oder ähnlicher Aussage bzw. mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand werden zusammengefasst) an. Als Nächstes werden die neuen Aussagen als Kategoriensystem verdichtet. Abschließend erfolgt eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial. Wenn die als Kategoriensystem zusammengestellten Aussagen nicht mehr das Ausgangsmaterial repräsentieren, ist ein neuer Durchlauf auf höherem Abstraktionsniveau notwendig (ebd.).

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Fallstudien und die Prozessdokumentation mit Fokus auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen ausführlich und in Abfolge der dargelegten einzelnen Schritte ausgewertet. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Faktoren zur Weiterentwicklung einer positiven Beziehungsgestaltung beigetragen haben. Diese aufwändige Vorgehensweise kann bei der Darstellung der Ergebnisse nicht abgebildet werden, sodass in diesem Beitrag die Analysen in einem Text verarbeitet werden. Nachfolgend wird zunächst die Ausgangssituation der Schulen erläutert, um anschließend die Entwicklungsverläufe und die Erfolgskriterien für die Gestaltung von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen darzustellen.

### 4.3 Ergebnisse

#### *Die Ausgangssituation der Baumschule*

Die Baumschule, die nach der Klassifizierung des Schulstandorttypenkonzepts (Isaac, 2011) dem Standorttyp 5 zugeordnet ist, steht von Projektbeginn an vor vielfachen Herausforderungen. Die Schulleitung und das Kollegium äußern, dass einerseits das Schulgebäude erhebliche bauliche Mängel aufweist und dringend sanierungsbedürftig ist, andererseits die Schüler\*innenschaft leistungsbezogenen sehr divers ist. Hinzu kommt, dass die meisten Schüler\*innen keine Gymnasialempfehlung haben. Die Ergebnisse der Ausgangsbefragung im Schuljahr 2014/15 belegen, dass im Vergleich zu den anderen Gymnasien im Projekt überdurchschnittlich viele Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus stammen und einen Migrationshintergrund vorweisen<sup>3</sup>. Überdies werden im Jahr 2015 rund zweihundert Geflüchtete in der Turnhalle des Gebäudes untergebracht, wobei einige der geflüchteten Kinder und Jugendliche die Baumschule besuchen. Das Kollegium fühlt sich von der Kommune nicht unterstützt und äußert in einem sogenannten Brandbrief an die Bezirksregierung seine Unzufriedenheit über die nicht tragbaren Arbeitsbedingungen an der Schule.

Problematisch ist aus Sicht der Begleitenden Lehrkraft des Weiteren, dass der Unterricht nicht an den Bedarfen der sich wandelnden Schüler\*innen-klientel orientiert ist: Etwa haben ca. 70 Prozent der Schüler\*innen in der fünften Jahrgangsstufe im Schuljahr 2015/16 einen nachgewiesenen Sprachförderbedarf im Deutschen und auch die Eingangserhebung macht darauf aufmerksam, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen unterhalb des Durchschnitts der anderen Gymnasien im Projekt liegen<sup>4</sup>. Der Begleitenden Lehrkraft zufolge fehlt die Entwicklung didaktisch-methodischer Vorschläge für die Differenzierung im Unterricht, für eine durchgängige Sprachbildung und für eine Schüler\*innenorientierung. Dieser Umstand ist auch dem traditionellen Ver-

---

3 Gemäß der Befragung der Schüler\*innenschaft liegt der Sozialindex der Baumschule bei 100,1 Indexpunkten. Projektschulen gleicher Schulformen weisen im Durchschnitt 106,9 Indexpunkte auf. Ein höherer Indexwert steht für eine eher sozial privilegierte Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft, ein geringerer Wert zeigt hingegen eine eher sozial benachteiligte Schüler\*innenschaft an. Aus den Angaben der Schüler\*innen zu ihrem Geburtsland sowie den Geburtsländern ihrer Eltern wurde der Migrationshintergrund gebildet. Demnach ergibt sich ein Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund von 59,3 Prozent. An den Projektschulen gleicher Schulform liegt dieser im Vergleich dazu bei 36,6 Prozent.

4 Zur Erfassung der kognitiven Grundhaltung und des Wortschatzes der Schüler\*innen wurde der kognitive Fähigkeitstest (KFT) eingesetzt, der oftmals auch in der Schuleignungs- und Förderdiagnostik sowie Bildungs- und Schullaufbahnberatung Verwendung findet. Der Test erfasst primär das Sprachverständnis und das sprachgebundene Denken.

ständnis eines humanistischen Gymnasiums geschuldet, das die Aufgabe einer Lehrkraft vorrangig in der Vermittlung von Fachwissen und weniger in der pädagogischen Individualisierung sieht. Grundsätzlich scheint das Kollegium nicht reflektiert bzgl. der Haltung zu ihrer soziokulturell heterogenen und sozial benachteiligten Schüler\*innenschaft zu sein; die herkunftsbedingte Vielfalt der Schüler\*innen wird als Belastung und nicht als Chance erlebt. Die vergleichsweise starke problemorientierte Sichtweise der Lehrkräfte auf ihre Schüler\*innenschaft spiegelt sich auch in den Befunden der Ausgangsbefragung wider, vor allem hinsichtlich wahrgenommener kognitiver Fähigkeiten, abweichenden Verhalten, Unterrichtsstörungen aufgrund von fehlendem Interesse und schwachen Schulleistungen sowie durch mangelnden Respekt. Frustration ist ebenso auf Seiten der Schüler\*innen entstanden, so berichten die Heranwachsenden von einem verhältnismäßig geringen Wohlbefinden in der Schule. Ferner wirkt sich die Defizitperspektive der Lehrkräfte auf die Beziehungen zu den Eltern aus: Die Qualität der Zusammenarbeit wird sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch der Eltern als vergleichsweise gering eingeschätzt.

Darüber hinaus dokumentieren die Befunde der ersten Erhebung ein relativ negativ erfahrenes Arbeits- und Sozialklima im Kollegium. Im Allgemeinen gehen die Lehrkräfte nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft mit dem Führungshandeln der neu eingesetzten Schulleitung, die nur noch wenige Jahre von der Pension trennt, nicht konform und kritisieren diese hinsichtlich Kooperation und Partizipation. Es bilden sich Opposition und Widerstand, was sich auch in der Rücklaufquote zeigt: Nur 52,9 Prozent des Kollegiums füllt den Fragebogen zur ersten Datenerhebung aus. Zugespielt formuliert, weigert sich der Begleitenden Lehrkraft zufolge die Hälfte des Kollegiums gegen Veränderungsmaßnahmen bzw. steht diesen gleichgültig gegenüber, die andere Hälfte begreift die prekäre Lage der Schule und sucht aktiv nach einer internen Lösung. Infolge überwiegt Disharmonie und Misstrauen im Umgang miteinander, es besteht kein kollegialer Zusammenhalt und Konsens unter den Lehrkräften. Auch die Qualitätsanalyse der Schule im Jahr 2015 markiert in den Bereichen *Teamarbeit* sowie *individuelle Förderung und Umgang mit Heterogenität* dringenden Handlungsbedarf. Die Begleitende Lehrkraft berichtet, dass das Kollegium die Ergebnisse der Qualitätsanalyse als Geringschätzung für bisherige Anstrengungen und Mühen wertet und beanstandet, dass die schulspezifischen Herausforderungen bei der Beurteilung außer Acht gelassen wurden.

### *Entwicklungsverläufe und Erfolgskriterien für die Gestaltung von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen*

Den Ausgangspunkt für die Veränderungsprozesse auf der Beziehungsebene bildet nach Einschätzung des Kollegiums der einzelschulische Bericht zu den Ergebnissen der Ausgangsbefragung. Erstmals erfahren die Lehrkräfte und die

Schulleitung, dass vor allem die geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten und nicht die vermeintlich kognitiven Einschränkungen für die schulischen Misserfolge der Kinder und Jugendlichen verantwortlich sind. Im Grundsatz macht die Ergebnismeldung dem Kollegium die eigene Überforderung und Unsicherheit hinsichtlich des Umgangs mit der Heterogenität der Schüler\*innen-schaft bewusst – zugleich bieten die Ergebnisse der Datenerhebung eine Perspektiverweiterung und zentrale Anknüpfungspunkte für die zukünftige Schulentwicklungsarbeit.

Einen relevanten Stellenwert für die Veränderungsprozesse auf der Beziehungsebene messen die Netzwerkmitglieder der Baumschule der Unterstützung durch die Begleitende Lehrkraft bei. Aus Sicht der Projektbeteiligten ist besonders hilfreich, dass die Begleitende Lehrkraft nicht nur die Probleme der Situation und Schwächen der bisherigen Schulentwicklungsstrategien, sondern vor allem Entwicklungsmöglichkeiten identifiziert, die bisher nicht fokussiert bzw. kommuniziert wurden. Eine große Unterstützung besteht den Netzwerkmitgliedern der Baumschule zufolge ebenfalls darin, die Schulentwicklungsziele herauszuarbeiten, zu konkretisieren und zu priorisieren. So ist aus dem Blickwinkel der Begleitenden Lehrkraft zu Projektbeginn erst einmal wichtig, die Handlungsfähigkeit und Arbeitsfreude des Kollegiums zu reaktivieren. Das Kollegium und die Schulleitung sollen sich zunächst im Rahmen einer Schulinternen Lehrkräftefortbildung mit dem Themenfeld *Teambildung und -arbeit* auseinandersetzen, um Konsens bei der Bewältigung der komplexen Herausforderungen herzustellen, die Zusammenarbeit und Verantwortung zu steigern und die erlebte Belastung zu reduzieren.

Darauf aufbauend sollen die Themenfelder *Umgang mit Heterogenität* und *sprachsensibler Fachunterricht* bearbeitet werden. Die längerfristige und kontinuierliche Prozessbegleitung auf Einzelschulebene wird grundsätzlich als überaus gewinnbringend erachtet. Die Projektbeteiligten der Baumschule betonen, dass die Begleitende Lehrkraft die Offenlegung von Konsens und Dissens im Kollegium und eine konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Konflikten sowie den Transfer von Impulsen aus dem Netzwerk in die Einzelschule gefördert hat. In diesem Zusammenhang weist das Kollegium auch auf die Bedeutung der passgenauen und bedarfsgerechten Schulinternen Lehrkräftefortbildungen für die Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen hin, die von der Begleitenden Lehrkraft organisiert wurden. Als besonders effektiv schätzt die Begleitende Lehrkraft überdies die Neugründung der Dienstbesprechung der Fachkonferenzvorsitzenden ein, die im Zuge der oben erwähnten Schulinternen Lehrkräftefortbildung zu Teambildung und -arbeit entstanden ist. Hier besteht die Möglichkeit, auf das gesamte Kollegium über dieses Gremium einzuwirken, da jede Lehrkraft in einer Fachkonferenz verortet ist. Auch die weitere Arbeit bezüglich durchgängiger

Sprachbildung kann nur in den Fachkonferenzen der einzelnen Fächer erfolgen.

Einen erheblichen Einfluss auf die Weiterentwicklung einer positiven Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen hat den Projektbeteiligten der Baumschule zufolge die Netzwerkarbeit. Aufgrund der ähnlichen Entwicklungsprofile findet bereits zu Beginn des Potenziale-Projekts ein äußerst offener und vertrauensvoller Austausch statt. Als unterstützend werden seitens der Schulentwicklungsgruppe die Themen der Netzwerktreffen gesehen, z. B. die Entwicklung einer effektiven Steuergruppenarbeit oder die konkrete Planung zur Schulentwicklungsarbeit, die durch die Netzwerkmoderatorin gezielt mit fachlichem Input durch externe Referent\*innen unterstützt wird. Die Netzwerkarbeit mit anderen Schulen wird als Bereicherung erlebt, da die Schulen gemeinsam Handlungsperspektiven erarbeiten und hierbei auf Wissen und Erfahrungen der Anderen zurückgreifen können. Zusätzlich öffnen Hospitationen an anderen Schulen unterschiedlicher Schulformen aus Sicht der Netzwerkmitglieder der Baumschule den Blick für die Wahrnehmung der einzel-schulischen Entwicklungsschritte und Meilensteine.

Weitere zentrale Gelingensbedingungen für Veränderungsprozesse auf der Beziehungsebene, die allerdings nicht im Zusammenhang mit dem Potenziale-Projekt stehen, sind zum einen die neu geschaffene Funktionsstelle der Schulentwicklungs-koordinatorin. Aus Perspektive der Begleitenden Lehrkraft bildet die systemisch nicht vorgesehene Beförderungsstelle einen unbedingten Anreiz für überdurchschnittliches Engagement im Bereich der Schulentwicklung. Zum anderen übernimmt durch den Ausfall der Schulleitung wegen einer längerfristigen Erkrankung die stellvertretende Schulleitung kommissarisch die Leitung und beweist viel Geschick im Umgang mit den veränderten Bedingungen des Schulumfeldes. Ein Vorteil ist, dass sie als langjährige Kollegin die Schulsituation mit allen Vor- und Nachteilen kennt. Gleichzeitig hat sie einen sehr guten und professionellen Zugang zum Kollegium und erlebt im Gegensatz zur vorherigen Schulleitung eine hohe Akzeptanz. Gemeinsam mit der Schulentwicklungs-koordinatorin stellt die kommissarische Schulleitung es sich zur Aufgabe, die Schule wieder attraktiv zu machen und im Konkurrenzkampf mit anderen Schulen zu bestehen. Hierbei ist nach Ansicht der Begleitenden Lehrkraft die große Einsatzbereitschaft der kommissarischen Schulleitung zu betonen, dass sich neben der Wahrnehmung des Angebots eines Schulleitungscoachings auch in der Teilnahme an der Fortbildung für Schulleitungen des Potenziale-Projekts zeigt. Schließlich signalisiert die Kommune – nach öffentlichkeits-wirksamen Protesten der Schüler\*innen, Eltern und des Kollegiums – das Schulgebäude instandzusetzen, umzubauen und zu erweitern.

Gleichwohl die Veränderung der Wahrnehmung und Gestaltung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen zeitweise stagniert und Rückschläge erfährt, konstatieren die Projektteilnehmenden der Baumschule in der Rück-



schau, dass die Abwehrhaltung zu der soziokulturell heterogenen und sozial benachteiligten Schüler\*innenschaft geringer geworden ist. Durch die Teilnahme der Baumschule im Potenziale-Projekt wird der Begleitenden Lehrkraft zufolge dem Thema einen größeren Stellenwert beigemessen: Die Mehrsprachigkeit und die unterschiedlichen Hintergründe der Schüler\*innen werden zunehmend ernst genommen und in der Schulentwicklungsarbeit berücksichtigt. Aus Sicht des Kollegiums hat sich das Selbstverständnis der Baumschule gewandelt. Das Kollegium hat Strategien kennengelernt, wie es die eigene pädagogische Arbeit anpassen muss, damit die Lernerträge der Schüler\*innen besser ausfallen. Die Lehrkräfte nehmen vermehrt ihre Gestaltungsmöglichkeiten wahr. Laut den Befunden der Ausgangserhebung führt die Akzeptanz der veränderten Schüler\*innenklientel und das Erlernen neuer Handlungswege insgesamt zu einer deutlich gesteigerten Wahrnehmung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen sowie der kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums.

### *Die Ausgangssituation der Vogelschule*

Die Vogelschule mit dem Standorttyp IV, ist dem Kollegium zufolge mit zahlreichen Problemen konfrontiert. So geht aus der Ausgangserhebung im Schuljahr 2014/15 hervor, dass im Vergleich zu den anderen Gesamtschulen im Projekt überdurchschnittlich viele Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus sowie Schüler\*innen mit Migrationshintergrund die Vogelschule besuchen<sup>5</sup>. Ähnlich der Baumschule herrscht nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft eine ausgeprägte Defizitperspektive der Lehrkräfte auf die Schüler\*innen- und Elternschaft vor. Dies spiegelt sich auch den Ergebnissen der Ausgangsbefragung wider: Die kognitiven Kompetenzen der Schüler\*innen sowie das Interesse und Wissen der Eltern über Aktivitäten und schulische Belange des Kindes werden tendenziell als gering eingeschätzt, das abweichende Verhalten der Schüler\*innen als vergleichsweise hoch. Insgesamt kritisiert das Kollegium das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler\*innen, wobei Unterrichtsstörungen durch fehlenden Respekt und eine geringe aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler\*innen besonders schwer ins Gewicht fallen. Nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft fließt ein Großteil der Energie der Lehrkräfte in die Kompensation der Benachteiligung der Schüler\*innen; das fachliche Lernen rückt in den Hintergrund.

---

5 Gemäß der Befragung der Schüler\*innenschaft liegt der Sozialindex der Vogelschule bei 95,9 Indexpunkten. Projektschulen gleicher Schulformen weisen im Durchschnitt 95,5 Indexpunkte auf. Der Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund beträgt 56,6 Prozent. An den Projektschulen gleicher Schulform liegt dieser im Vergleich dazu bei 48,1 Prozent.

Neben einer problemorientierten Einstellung der Lehrkräfte gegenüber einer soziokulturell heterogenen Schüler\*innschaft stellt die Unzufriedenheit im Kollegium eine weitere Gemeinsamkeit mit der Baumschule dar. So geht aus der Ausgangserhebung hervor, dass das Arbeits- und Sozialklima sowie die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums als eher negativ bzw. gering wahrgenommen wird. Die Rücklaufquote der Vogelschule bei der Ausgangsbefragung ist noch niedriger als die der Baumschule: Lediglich 39,6 Prozent des Kollegiums füllt den Fragebogen aus. Allgemein erleben die Lehrkräfte eine hohe emotionale Belastung und Beanspruchung und sind im Vergleich zu den anderen Gesamtschulen im Projekt weniger zufrieden mit der allgemeinen Berufstätigkeit. Ein zentraler Aspekt hierbei ist aus Sicht der Begleitenden Lehrkraft, dass das Kollegium zum Großteil nicht mit dem Schulleitungshandeln einverstanden ist, insbesondere in Bezug auf mangelnde Kooperation und Partizipation. Etwa nutzt die Schulleitung das Potenziale-Projekt als weiteres Aushängeschild und versucht den Veränderungsprozess top-down voranzutreiben. Die Mitglieder der Steuergruppe werden von der Schulleitung sorgfältig ausgesucht und erhalten infolge nur eine geringe Akzeptanz im Kollegium. Womöglich liegt dies auch darin begründet, dass die Steuergruppenmitglieder zum größten Teil erst seit Kurzem an der Schule als Lehrkräfte beschäftigt sind. Die Frustration aufseiten der Lehrkräfte führt überdies dazu, dass die Weiterentwicklung und Veränderung der pädagogischen Praxis zum Großteil nicht intensiv und aktiv vorangetrieben wird und nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte neuen pädagogischen Ansätzen aufgeschlossen gegenübersteht. Auffällig ist nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft der große Tatendrang der Netzwerkteilnehmenden. Allerdings glückt der Transfer in die Vogelschule nicht, obwohl die Begeisterung deutlich zu spüren ist. Immer wieder klingt durch, dass die notwendigen Strukturen für Lernsettings, die eine individuelle Förderung der Schüler\*innen ermöglichen, noch geschaffen werden müssen. Derzeit gibt es viele, nicht miteinander verknüpfte Einzelprojekte. Im Gegensatz zu der Baumschule hat sich der Unmut im Kollegium nicht auf die Schüler\*innen bzw. Eltern ausgewirkt. Laut den Ergebnissen der Ausgangsbefragung wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern aus Sicht der Eltern positiv erlebt und die Schüler\*innen fühlen sich durch die Lehrkraft unterstützt und motiviert.

### *Entwicklungsverläufe und Erfolgskriterien für die Gestaltung von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen*

Parallel zu der Baumschule kann als Startpunkt für die Initiierung von Entwicklungsprozessen der einzelschulische Ergebnisbericht der Ausgangsbefragung markiert werden. Die rückgemeldeten Daten für alle Qualitätsmerkmale dienen zum einen den Abgleich mit der eigenen problembezogenen Diagnostik

(bspw. in Bezug auf geringe bildungssprachliche Kompetenzen der Schüler\*innen), zeigen zum anderen aber auch blinde Flecken der Entwicklungsarbeit auf.

Der Unterstützung durch die Begleitende Lehrkraft wird in diesem Zusammenhang ein großer Stellenwert durch die Projektbeteiligten der Vogelschule beigemessen. Gemeinsam mit ihr werden die Daten in einen Handlungsplan überführt. Die dringlichsten Entwicklungsbedarfe liegen im Bereich *Leitbildentwicklung und Implementation auf allen Ebenen, Teamentwicklung und Umgang mit einer heterogenen Schüler\*innenschaft*. In Bezug auf letzteren Aspekt sind bereits mehrere Schulinterne Lehrkräftefortbildungen und moderierte runde Tische vorausgegangen, es fehlt allerdings der Schulleitung zufolge an Nachhaltigkeit. Nach Einschätzung der Begleitenden Lehrkraft hängt dies stark mit dem fehlenden Schulterschluss im Kollegium zusammen. Zunächst erscheint es wichtig, dass sich das Kollegium und die Schulleitung im Rahmen einer Schulinternen Lehrkräftefortbildung intensiv mit dem Thema Leitbildentwicklung auseinandersetzen, um eine gemeinsame Marschrichtung zu entwickeln. Mithilfe eines Referenten wird die Jahresplanung für die Umsetzung des Leitbildes geplant. Es werden also konsequent strukturelle Veränderungen vorangetrieben.

Ein wesentlicher Wendepunkt in Bezug auf Veränderungsprozesse im Bereich Arbeits- und Sozialklima ist der Wechsel der Schulleitung Mitte 2017. Die neu eingesetzte Schulleitung bringt laut Begleitender Lehrkraft frischen Wind in die Vogelschule und sorgt für Aufbruchsstimmung, indem sie das Potenziale-Projekt als übergeordnete Maßnahme begreift, die Schulentwicklung strukturiert vorantreiben kann. Als gewinnbringend schätzt die neue Schulleiterin für den Start an der Vogelschule ihre Teilnahme an dem Workshop *Führungshandeln in Schulentwicklungsverläufen* im Rahmen der sogenannten Potenziale-Akademie ein – eine speziell für das Potenziale-Projekt ins Leben gerufene Unterstützungsmöglichkeit.

Die engmaschige und bedarfsorientierte Prozessbegleitung durch die Begleitende Lehrkraft wird insgesamt als besonders wertvoll für die Entwicklungsarbeit der Vogelschule erachtet. Eine außerordentliche Bedeutung erhält die Begleitende Lehrkraft im Zuge eines unerwarteten Ereignisses: Im September 2017 bricht ein Großbrand an der Vogelschule aus, das gesamte Schulgebäude ist in Mitleidenschaft gezogen und viele Klassenräume sind nicht nutzbar. Ein normaler Schulbetrieb kann über Monate nicht stattfinden und dementsprechend ist Schulentwicklungsarbeit nur eingeschränkt möglich. Aus Sicht des Kollegiums ist in dieser Zeit der Zuspruch und die konstruktive Auseinandersetzung mit der krisenbetroffenen Situation seitens der Begleitenden Lehrkraft eine wichtige Stütze. Der Begleitenden Lehrkraft zufolge geht die Schulleitung mit der Brandproblematik im Haus äußerst positiv um und benennt die Improvisation in vielen Belangen als sehr gelungen. Hier zeigen sich deutlich die Ressourcen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft, obwohl eine längerfristige

Planung weiterhin nicht möglich ist und es immer noch spontane Umzüge in Container gibt. Die Sanierung des Schulgebäudes, die im März 2018 beginnt, wird als Start für eine neue Gesamtschule angesehen. Das Engagement der Schulleitung spiegelt sich auch in den erhöhten Anmeldezahlen der Vogelschule wider.

Analog zur Baumschule geraten Vorgänge auf der Beziehungsebene zeitweise ins Stocken und kommen im Zuge der Brandschäden mitunter gänzlich zum Erliegen. Der Zeitpunkt, an dem deutlich ein Umschwung erfahbar ist, stellt aus Sicht der Begleitenden Lehrkraft der Wechsel der Schulleitung dar. Im Gegensatz zur bisherigen Schulleitung beruht ihr Verständnis von Schulentwicklung darauf, dass alle schulischen Akteure im Sinne eines bottom-up-Prozesses mit ins Boot geholt werden müssen. Die Schulleitung begreift hierbei die Projektteilnahme als große Chance. Aus diesem Grund steht die Zusammenarbeit aller im Vordergrund. Einzelprojekte werden untergeordnet und laufen nicht nebenbei bzw. dienen nicht der Imagepflege. Durch die kontinuierliche Netzwerkarbeit, in der bspw. das Thema *Diversität und Chancengerechtigkeit* behandelt wird, der Schulinternen Lehrkräftefortbildung zum salutogenem Lehrer\*innenhandeln sowie der einzelschulischen Beratung und Begleitung, die für die spezifische Situation der Vogelschule sensibel ist, können den Projektteilnehmenden der Vogelschule zufolge wichtige Impulse für die Wahrnehmung und Gestaltung von tragfähigen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen genutzt werden. Die Ergebnisse der Abschlussbefragung legen offen, dass sich die Defizitperspektive der Lehrkräfte auf die Schüler\*innenschaft zum Positiven gewandelt hat. Insbesondere die kognitiven Kompetenzen und das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler\*innen werden vom Kollegium besser eingeschätzt. Eine deutliche Aufwertung hat auch das Arbeits- und Sozialklima sowie die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums erfahren.

## 5 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit der Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage im Zeitverlauf von drei Jahren. Ziel war, zentrale Kriterien zu bestimmen, die sich positiv auf die Beziehungsqualität auswirkten. Hierzu wurden zwei Schulen fokussiert, bei denen sich während der Projektzeit die Beziehungen zu den Schüler\*innen aus Sicht der Lehrkräfte im längsschnittlichen Vergleich messbar verbessert haben.

Insgesamt zeigen die Analysen der Schulentwicklungsportfolios und der Interviews, dass die einzelnen Elemente des designorientierten Schulentwicklungsansatzes (Evidenzbasierung, schulformübergreifende und überregionale Netzwerkarbeit, einzelschulische Schulentwicklungsberatung und -begleitung,

kontextsensibel und passgenaue Unterstützungsangebote) wichtige Einflussgrößen darstellen: An beiden Schulen bildet die Ergebnissrückmeldung der Ausgangsbefragung die Basis, um Entwicklungsprozesse auf der Beziehungsebene anzustoßen. Die Daten zu unterschiedlichen Gestaltungsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene machen den Projektbeteiligten deutlich, dass eine problemorientierte Sichtweise der Lehrkräfte auf eine soziokulturell heterogene und sozial benachteiligte Schüler\*innenschaft überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist. Gleichzeitig wird der Schulleitung klar vor Augen geführt, dass die kollektive Selbstwirksamkeit und das Arbeits- und Sozialklima im Kollegium als gering bzw. als eher negativ eingeschätzt werden.

Angesichts ähnlicher interner und externer Bedingungen wurden die Baumschule und die Vogelschule gemeinsam mit vier Gesamtschulen und einer Hauptschule in das Netzwerk 3.1 mit dem Entwicklungsschwerpunkt *Ressourcennutzung* zusammengeführt (vgl. hierzu ausführlich Hillebrand et al., 2017). Die Teilnehmenden vereinbarten bei dem ersten Netzwerktreffen, dass sie vorrangig an einer wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität, der kollektiven Selbstwirksamkeit, der Gestaltung von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen sowie der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern arbeiten. Die datengestützte Netzwerkzusammenstellung wird von den Projektbeteiligten als wichtige Grundlage für die gemeinsame Auseinandersetzung mit Möglichkeiten für die Schulentwicklung angesehen. Hierbei spielt die Erkenntnis, dass alle Schulen in einem Netzwerk ähnliche Problemlagen haben, eine übergeordnete Rolle und trägt von Anfang an zur offenen Kommunikation aller Netzwerkteilnehmenden bei.

Die Daten stellen zudem eine zentrale Bezugsgröße für die Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklungsberatung der Begleitenden Lehrkraft dar. Im Rahmen von Vor-Ort-Terminen mit der Schulleitung, den Mitgliedern der Steuergruppe und des Netzwerks werden Schwerpunkte für die eigene Schulentwicklungsarbeit abgeleitet und konkretisiert sowie kurz-, mittel- und langfristige Ziele vereinbart. Die kontinuierliche Unterstützung durch die Begleitende Lehrkraft wird von den Projektbeteiligten als relevanter Baustein für die Bemühungen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen angesehen. Aus Sicht der Netzwerkteilnehmer\*innen trägt insbesondere die gemeinsame, prozessorientierte Zielfindung zur Förderung des Veränderungsprozesses bei. In Abstimmung mit der Begleitenden Lehrkraft und der Netzwerkmoderatorin erhalten die Schulen zusätzlich bedarfsgerechte Unterstützungsangebote, die entscheidende Entwicklungsimpulse geben und zur systematischen Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen.

Darüber hinaus verweisen die Analysen auf die hohe Bedeutung des Schulleitungshandelns für die Entwicklungsfähigkeit der Schule (vgl. Brücher et al. in diesem Band). In beiden Fällen beeinträchtigt die mangelnde Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehr-

kräfte sowie das Arbeits- und Sozialklima. Teilweise kommt es aufgrund der unzureichenden Kommunikation bzw. des fehlenden Dialogs zwischen Schulleitung und Lehrkräften zu Widerstand bzw. Verweigerung im Kollegium gegenüber pädagogischen Innovationen. Erst als an beiden Schulen die Schulleitung wechselt, wird eine an die Bedürfnisse und Erfahrungen der Schüler\*innen ausgerichtete Schul- und Unterrichtsgestaltung in den Mittelpunkt gestellt. Die Begleitende Lehrkraft ist in diesem Zusammenhang behilflich, nachhaltige Bedingungen und Strukturen für die Verbesserung von Lehr-Lernprozessen zu schaffen.

## Literatur

- Agirdag, O., van Avermaet, P. & van Houtte, M. (2013). *School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies*, 115(3). Retrieved from <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16895>.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- Bauer, K.-O. & Burchert, A. (2015). Auswirkungen einer Schulentwicklungsmaßnahme auf die Leistungsentwicklung und psychosoziale Merkmale von Oberschüler(innen). *Zeitschrift für Evaluation*, 14 (2), 247–273.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199–204, 10.1007/s00420-005-0050-y.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–52.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2007). *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Kindler-Studienausgabe. München: Kindler.
- Brault, M.-C., Janosz, M. & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159.

- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In Drucks, S. & Bruland, D. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Belz Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitiut & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 140–158). Münster: Waxmann.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Calmbach, M., Thomas, P., Borchard, I. & Flaig, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche? 2012: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*, Katholische Universität Eichstätt & Universität Osnabrück. <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf>.
- Drucks, S., Osipov, I. & Quenzel, G. (2010). Anerkennungserfahrungen als Motivation zu lebenslangem Lernen: Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5/2010, 427–440.
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadt-schulen. In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–122). Opladen: UTB.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & van Ackeren (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, Vol. 9, No. 1, 118–143.
- Hollstein, B. (2008). Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In K.-S. Rehberg, Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilband 1 und 2 (S. 2605–2613). Frankfurt a. M.: Campus.

- Isaac, K. (2011). *Neues Standorttypenkonzept – Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen*. Schule NRW 06/11. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 300–301.
- Jäger, M. (2014). Sprechweisen von Lehrpersonen in zwei unterschiedlichen Schulkontexten – ein Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, 4/2014, 325–332.
- Kemna, P. (2012). Effektive Lehrer-Schülerbeziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 77–99). Münster: Waxmann.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2014) Soziale Beziehungen in der Ganztagsschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). *Schulpädagogik heute*, 9/2014.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teacher's relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (2012), 50–165.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Neumann, C., Webs, T., Eiden, S. & Kamarianakis, E. (2016). Zur Konzeption netzwerk- und evidenzbasierter Schulentwicklung. Ein Praxisbericht aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. *Die deutsche Schule* (4/2016), 384–398.
- Newberry, M. & Davis H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 1965–1985.
- Nölle, I., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Gräsel, C. (2009). Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 4/2009, 294–309.
- Pianta, R. C. & Allen, J. P. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. Toward positive youth development: *Transforming schools and community programs*, 1, 21–40.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2015). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In C. Tillack, J. Fetzter & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 51–70). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.



- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiu & P. Döbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–140). Münster, New York: Waxmann.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. & Roberts, R. L. (2015). Understanding Effective High Schools: Evidence for Personalization for Academic and Social Emotional Learning. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1060–1092.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau, & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 253–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Shann, M. H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools, *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73.
- Smyth, J. (2014). Improving schools in poor areas: It's not about the organisation, structures and privatisation, stupid! *Improving Schools*, 17(3), 231–240.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Stojanow, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit* (S. 57–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273.
- Terhart, E. (2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer/Friedrich Verlag.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30, 485–493.